

Alguns efeitos do discurso da ciência na atualidade

Some effects of the science discourse on the present moment

Cristóvão Giovani Burgarelli
Universidade Federal de Goiás

Pollyanna Rosa Rbeiro
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Resumo

Este artigo pretende discutir um dos desdobramentos da ciência em especial: a tecnociência, considerada aqui como marca da contemporaneidade que dita o imperativo da técnica e de seu aparato como aquilo que, supostamente, a tudo responde, preenche e satisfaz. O meio acadêmico, inserido no contexto cultural atravessado pela lógica tecnocientífica, não está livre de seus efeitos e da dinâmica consumista que tende a considerar o saber como um bem de consumo. Ao contrário, tanto as escolas quanto as universidades aderem a essa lógica e expulsam de seu arcabouço a possibilidade de subjetivação, ou seja, o modo singular de um sujeito se haver, diferentemente, com as marcas que o constituem.

Palavras-chave: Tecnociência. Discurso pedagógico. Subjetivação.

Abstract

The aim of this article is to discuss one of the revelations of science, particularly techno-science. Here it is considered to be a milestone in contemporaneity, which dictates the imperative of the technique and its grandeur as that which supposedly answers, fills and satisfies all. The academic milieu, rooted in the cultural context pierced through by techno-scientific logic, is not free of its effects, or of the consumer dynamic which tends to consider knowledge as a consumer good. On the contrary, both schools and universities adhere to this logic and expel from their framework the possibility of subjectivation, that is, the manner proper to a subject of settling accounts differently, with the marks which constitute it.

Keywords: Techno-science. Pedagogical discourse, subjectivation.



Introdução

Ao longo da história da humanidade, são perceptíveis diversos entrecruzamentos entre as produções científicas e a escola, aqui considerada como instituição de ensino, abrangendo, portanto, todos os níveis. Fundamentando-se principalmente em Lacan (1992) e Lebrun (2004), este artigo apresenta primeiramente, de forma breve, uma trajetória sobre o encaminhamento do discurso da ciência desde a elaboração do método cartesiano até a atualidade. Segundo esses autores, a consideração de que os produtos tecnocientíficos portam o status de saber traz diversos efeitos, pois a soberania da técnica ressoa e redimensiona as diversas instituições sociais. Conforme Lebrun (2004), vivemos, atualmente, um terceiro momento da ciência, que apregoa uma densa inserção da tecnologia no cotidiano e nos coloca mediante um domínio tecnocientífico.

Como a escola não se coloca à margem dessa lógica, emerge a seguinte questão: como o que é da ordem do saber passa à mercadoria? Ao tentar responder a essa pergunta, procura-se explicitar, no segundo momento do texto, a articulação entre o discurso tecnocientífico e a lógica do consumo, ambos homogeneizadores e focados na busca de uma suposta completude. O mercado divulga, cotidianamente, com o aval da (tecno)ciência, o “novo” objeto capaz de satisfazer o desejo humano; e a escola, por sua vez, passa, também, a privilegiar um novo discurso, flexibilizando-se para se adequar às transformações socioeconômicas, tornando-se, portanto, mais influenciável do que influenciadora.

Chega-se, assim, ao terceiro e último momento, no qual se indaga sobre os efeitos da tecnociência sobre o ensino. A questão que se configura agora é a seguinte: se o discurso pedagógico enaltece o gerenciamento e a administração do fazer pedagógico, recorrendo-se sempre ao auxílio de normas e procedimentos que permitem tratar os conhecimentos em sua generalidade, independentemente de sua área ou campo específico, como, a partir de um discurso, engendrar-se o processo de constituição subjetiva? Como não excluir o sujeito singular dessa produção discursiva, científica e, ou, de conhecimento? Além dos dois autores já mencionados, recorre-se a Orlandi (1996), Lajonquière (1999), Voltolini (2007), Carneiro (2004), entre outros, para propor que se volte a atenção para esse ponto sinalizado pela psicanálise: a

consideração de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem nos permite pensar um sujeito singular, (e)feito de discurso.

A tecnociência como desdobramento do discurso da ciência

Pensar a ciência como um discurso é uma proposta que nos remete, primeiramente, ao que concebemos como discurso. Consideramos discurso como uma estrutura que sustenta e permite as relações humanas, isto é, aquilo que fundamenta, materialmente, o laço que vincula o sujeito na sociedade. Lacan (1992, p. 10 e 13), um de nossos pilares teóricos, concebe o discurso como “uma estrutura necessária” e amplia afirmando que o mesmo “[...] já está no mundo e o sustenta, pelo menos aquele que conhecemos. Não apenas já está inscrito, como faz parte de seus pilares.”

Dessa forma, o autor ratifica que o campo discursivo ultrapassa o simbólico, pois o discurso engendra o ser humano como tal, fundamenta as relações e a materialidade que vão além do que é dito e do exercício significativo. O discurso não apenas se presentifica em, mas forma os lugares, os espaços físicos e as posições em que os sujeitos transitam, pois as amarras discursivas estruturam o mundo com os fios que compõem a trama do liame.

Caminhando nesse sentido, Voltolini (2007) elucida a elaboração lacaniana sobre o discurso da ciência, aqui nosso objeto de estudo, afirmando que

[...] a ciência mostra-se, de fato, dominante, a tal ponto que se tornou justificável considerá-la um discurso, o Discurso da Ciência; tornou-se possível pensá-la não só como uma atividade específica entre outras do ser humano, mas como alguma coisa cujo impacto social altera a dinâmica do que produz os laços sociais. (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Essa abordagem é trabalhada, minuciosamente, na obra *Um mundo sem limite* de Lebrun (2004), que apresenta a tese convergente com a levantada neste artigo, afirmando que o discurso da ciência gerou efeitos que desfiguraram profundamente os diversos meandros sociais, inclusive a forma de funcionamento familiar, porém o jogo das relações não é explícito, tampouco padrão, mas as decorrências desse discurso estão implantadas no mundo



contemporâneo. Para ampliar sua elaboração, o autor traça uma distinção entre ciência e discurso da ciência.

Ele concebe ciência como uma metodologia de conhecimento que visa alargar um conjunto de saberes que está subordinado ao seu parâmetro, composto por uma série de normas formais. Esse processo de produção científica

[...] veicula, em seu seio, aquilo de que se aproveita o sujeito para não ter que assumir as consequências do que falar implica, que não se trata nisso somente de um abuso atribuível ao cientista, mas que, ao contrário, isso acontece porque o método científico é estruturado de tal forma que engendra, de facto, com sua produção, um cientificismo comum que nos exigirá um verdadeiro trabalho para que possamos dele nos afastar. (LEBRUN, 2004, p. 55).

Esse apagamento do sujeito, que pode ser pensado como o momento de um passe de mágica no discurso, que, a partir de então, se passa a mostrar como objetivo, coerente e verdadeiro, não é sem consequências. O prestígio e a auréola de respeitabilidade dados ao que é chamado de científico abrem passagens e operam em diversas instituições, bem como promovem aquilo que, anteriormente, foi intitulado de adesão, pois, atualmente, a legitimidade de um saber é alcançada quando ele é submetido ao crivo científico. Como um círculo vicioso, promovemos e somos produzidos pelos “[...] efeitos no social do que fazemos a ciência representar: um papel de autoridade que ela de fato não tem.” (LEBRUN, 2004, p. 55).

Para falar do discurso da ciência, o autor se baseia nos postulados lacanianos, no entanto, antes de discuti-los especificamente, ele faz uma retomada histórica dizendo que a procedência desse discurso pode ser remetida ao pensamento grego, que tinha como finalidade retirar “[...] qualquer traço de interlocutividade [...]” (LEBRUN, 2004, p. 56), pois os antigos visavam depurar o texto objetivamente a fim de sintetizá-lo em enunciados não corrompidos por quem o pronunciava. Esse aspecto pode ser remetido também à obra que fundou os cânones científicos, a saber, o Discurso do Método, de Descartes, que em sua “pesquisa da verdade” (DESCARTES, 2008) visa eliminar qualquer interpretação singular, já que esta poderia ser considerada enganosa. Dessa forma, o discurso científico se fundou na denegação e na



tentativa de apagamento de vários efeitos da elaboração discursiva; em destaque, na supressão das marcas subjetivas.

[...] devemos, portanto, constatar que, desde sua primeira elaboração no século VI de antes de nossa era, a ciência, para chegar a seus fins, desejava se desembaraçar de sua dimensão de retórica; desejava que a linguagem só fosse utilitária, que só lhe servisse para comunicar suas descobertas; assim fazendo, o que visava era bem liberar-se de sua dúvida com respeito ao que falar implica. (LEBRUN, 2004, p. 56).

38 A instauração do método cartesiano seguiu a lógica do exercício da dúvida para indicar certezas, ultrapassando o campo das percepções para a avaliação da clareza e da objetividade provenientes da lógica algébrica. O gesto inaugural de Descartes de valorizar a exatidão com o intuito de nada omitir determinou o fazer científico como uma forma de estabelecer o saber análogo ao que é verdadeiro. Em sua obra, ele afirma que a matemática era uma área que possuía uma forma de compreensão que lhe servia como fonte inspiradora para conhecer a respeito dos objetos do mundo: “[...] espantava-me de que, sendo seus fundamentos [da matemática] tão seguros e sólidos não houvesse construído sobre eles nada de mais elevado.” (DESCARTES, 2008, p. 4).

Diante disso, depreende-se que o discurso da ciência, desde sua origem, omite o sujeito como efeito discursivo, pois dele não pode saber, ressaltando apenas a possibilidade de comunicação da linguagem, revestindo-a somente com a função instrumental, quer seja, de divulgar, expressar, as suas elaborações. Primeiro, fora da linguagem, viria o método, o experimento, a descoberta da verdade; e somente depois, teríamos a linguagem como o meio pelo qual essa verdade se daria a conhecer. Todo funcionamento científico está baseado no princípio do esquecimento de que ele é, igualmente, fruto da operação significante.

Na medida em que a ciência se refere apenas a uma articulação, que só se concebe pela ordem significante, é que ela se constrói com alguma coisa da qual antes não havia nada. Eis o que é importante captar, se quisermos compreender algo do que resulta o quê? Do esquecimento do mesmo efeito. (LACAN, 1992, p. 152).



O modo de efetivar e produzir o conhecimento científico induz ao entendimento de que tudo pode ser mensurável, calculado e capitalizado, já que deveria ser despojado do traço subjetivo-discursivo que compõe a enunciação. Esta comporta as leis da linguagem que operam no ser falante, porém são consideradas como “obstáculos” para a realização do feito científico. Tenta-se suprimir e esquecer que o fazer científico é uma operação discursiva, à qual a falha é inerente. Nas palavras de Lebrun (2004, p. 60): “[...] a ciência se encarrega, então, de esquecer o ‘dizer’ para só reter o ‘dito’.” Portanto, esse apagamento na fundação da ciência é uma condição para a instituição e a legitimação do cogito cartesiano, que tem, como aspiração, o alcance da plenitude por meio da concretização de seu método.

Lebrun (2004) comenta que o mundo está delineado por três fases da ciência ocorridas simultaneamente: a) o cerceamento do sujeito dos enunciados por ele produzidos ao longo do fazer científico, ou seja, a enunciação a□ está condenada à extinção; b) a retomada dessa produção de enunciados sem a responsabilização; c) por último, o uso e o consumo dos produtos para fins pragmáticos. A supremacia da tecnociência, estaria nesse terceiro momento, no qual, com o aniquilamento da enunciação, que remete à eliminação das marcas subjetivas, a propagação fica restrita aos enunciados. Isso permitiu a criação de regimes totalitários, em nome da ciência, já que nestes, o universo de possibilidades é considerado infinito e executável.

Essas alterações discursivas e sociais ditam o ritmo das diversas áreas que atuam na formação humana, inclusive a influência do mercado engendra-se também por meio da transmissão dos produtos tecnocientíficos, sendo estes os que adquiriram valor de saber em nossa cultura. A partir da consideração da técnica como pressuposto para o saber, este se tornou uma mercadoria da qual fica excluída qualquer dimensão subjetiva.

Quando o saber se sedimentou e esse tornou anônimo pelo fato do cumprimento, na terceira geração, da elisão da enunciação, quando foi situado na posição de mestre, sua progressão não segue mais o cajado de ninguém. Ela é como que deixada a si mesma, acéfala, auto-engendrando-se e engrenando, por isso, efeitos imprevistos, entre os quais o menor não é nos fazer andar. Não é assim que podemos interpretar o funcionamento de todos esses objetos de consumo que aspiram nosso desejo, mas que o inspiram? Podemos ler de outro modo os avatares de nossa obrigação de hiperprodução, tais como o surgimento e o desenvolvimento



da doença vaca louca? Não é a que nos levam espontaneamente a economia de mercado neoliberal e sua competitividade desvairada? (LEBRUN, 2004, p. 56).

A predominância da técnica sobre a teoria é uma característica da primazia da tecnociência em prejuízo da própria ciência. Inserido nessa formação do discurso tecnocientífico – cujas características constituem também os discursos pedagógico e universitário – o sujeito exime-se das tramas discursivas apegando-se ao enunciado que o enlaça, chegando a um estado de “a-sujeito”, o qual está suscetível de permanecer na dinâmica que não permite rupturas ou questionamentos, apenas aderência a uma estrutura totalizante. Lebrun (2004, p. 73) diz que esse a-sujeito é “[...] um sujeito que se demite de sua posição de sujeito, que se submete totalmente ao sistema que o comanda, que não se autoriza a pensar, que não pensa mais; é um sujeito que se demite de sua enunciação [...]” e fica condenado aos enunciados aos quais está submetido.

40 Esse autor questiona o papel do procedimento científico na causa nazista e descreve o quanto os regimes absolutistas estão vinculados ao método científico, encontrando neste suas justificativas. Ao apagar as marcas enunciativas, o procedimento científico carrega uma possibilidade autoritária – um dos efeitos sociais do chamado “cientificismo”.

Dedicando-se, exaustivamente, a analisar quais articulações vinculam o método científico ao totalitarismo, Lebrun (2004) aponta que o mundo passou a ser desenhado ganhando novos traçados por estar amarrado ao discurso da ciência. A primeira característica por ele comentada é a fragilidade na transmissão do senso comum, transmitido nas relações parentais e em outras fontes de difusão da cultura. Com essa perda, diluem-se a espontaneidade e a credibilidade nos limites das ações humanas, pois, com o imperialismo da tecnociência e seu maquinário, instaura-se a crença de que tudo é admissível ou possível de ser alcançado.

Outra característica tributária a esse discurso é “a supervalorização da eficácia” (LEBRUN, 2004), que faz uma multiplicação e uma transposição, majoritariamente distante ou ilusória, do que é alcançado no ambiente laboratorial para servir à operacionalização, ao controle e à classificação dos seres humanos. As derivações e as reduções da linguagem típicas da informatização, baseadas em uma lógica binária, produzem a “novilíngua”, noção



atribuída a Orwell e mencionada por Lebrun (2004, p. 104), que comenta: “[...] a novilíngua, ao apagar o trabalho do enunciador, elimina tudo que poderia colocar em pane a transmissão da ideologia e gera um mundo inteiramente regido por esse neo-simbólico.” Essa lógica binária, restrita e simplista, proclama outra característica do modo operante da tecnociência, no caso, a “lei do tudo ou nada.” (LEBRUN, 2004, p. 107).

Essas características já anunciam as seguintes. A ciência, na insistente tentativa de tamponamento da falta, não permite mais espaço ao impossível, pois não admite que seu funcionamento se depare com algum limite. Isso quer dizer que a falta, uma marca que perpassa o humano, não é cogitada pelo discurso da ciência. De acordo com o autor:

Precisemos que não se trata, aqui, de assentar-se num ‘querer o impossível’ que sempre caracterizou o empreendimento prometeico e, a fortiori, o da ciência, pois, paradoxalmente, ‘querer o impossível’ não supõe que tudo seja possível, mas, ao contrário, é oposto a isso, pois não significa fazer do real um objeto inteiramente manipulável por simbólico, mas introduzir no real como impossível um novo possível. (LEBRUN, 2004, p. 106).

Os arranjos dos enunciados tecnocientíficos são elaborados de tal forma que produzem um efeito de omissão de que a produção científica seja fruto de uma operação significativa, instaurando na universidade uma nova forma de transmissão, já que essa instituição fica considerada como “[...] distribuidora de conhecimentos, podendo-se, nesse movimento, confundir-se com uma escola profissional.” (LEBRUN, 2004, p. 108). Diante disso, percebe-se que essa nova maneira de manejar o saber, que não permite a implicação do enunciador, não sustenta a enunciação; apenas o enunciado, segundo a lógica do método científico, sendo essa a tônica do funcionamento do discurso universitário. Segundo Lacan, o contexto universitário ou outro que apresente o mesmo funcionamento desse discurso teria que tomar outro rumo, quer dizer, “[...] não apresentar algo para valorizar uma pessoa, mas dizer algo de estruturalmente rigoroso, seja o que for advir disso. Poderia ter um alcance maior do que se possa esperar de antemão.” (LACAN, 1992, p. 183).

Pode ser interessante realçar o que foi dito anteriormente com a expressão “algo de estruturalmente rigoroso”, pois ela nos aponta para a ideia de que uma possível enunciação põe-se na dependência de um encadeamento



simbólico. Portanto, quando se critica acima a lógica da tecnociência, critica-se a fixação de enunciados, não um funcionamento discursivo. O que está subentendido na lógica da tecnociência é a aposta na comunicação e na oferta de informações, a fim de afetar os sujeitos pela fixação de enunciados, excluindo a enunciação. Neste trabalho, não há a defesa da enunciação por ela mesma, pois sua condição é o funcionamento significante, que não prescinde do enunciado.

Aqui, busca-se evidenciar que o funcionamento tecnocientífico é carregado de um jogo sutil, pois, quem adquire novos produtos ou segue a lógica do consumo, passa a proclamar a liberdade, a autonomia ou o poder, contudo essas promessas revertem-se em seus opostos. Isso apregoa outra característica que é o apagamento das falhas que desenham as trajetórias particulares e as relações humanas, traçando generalizações que trazem um caráter de universalidade para todos, deixando, portanto, pouco espaço para a singularidade. Sendo assim, todas as questões, tipicamente humanas, que remetem à existência estão ancoradas no saber científico, que é considerado o único legitimado.

42 Entre outras alterações decorrentes da tecnociência está a mudança na temporalidade voltada para a operacionalidade e o imediatismo, que são indícios da predominância do caráter técnico, que atropela o passado em prol do “futuro”. Esse imediatismo remete também à concentração na função visual, que afasta o enlaçamento simbólico, já que a tecnologia promete sempre registrar e antecipar o futuro. Lebrun diferencia a antecipação típica da relação entre mãe e criança com a antecipação proporcionada pelos produtos tecnocientíficos, como o caso dos exames de visualização intrauterina, dos programas de computador que fazem previsões do envelhecimento, entre outros. A tecnologia “[...] fará esse trabalho, continuará, ao contrário, a dar consistência ao imaginário e tornará, então, espontaneamente ainda mais laborioso o trabalho de luto, no entanto, sempre a ser feito.” (LEBRUN, 2004, p. 112).

A adesão a essa lógica cientificista apresenta o risco de descomprometer o sujeito, com base na autorização de estar subsidiado pelo funcionamento tecnocientífico e, por fim, distanciá-lo da ética. São admitidas quaisquer justificativas para as ações humanas, desde que estejam pautadas no discurso que possui a aura da “respeitabilidade” e da “autoridade”. Segundo o autor, “[...] atualmente, um conjunto de funcionamentos que inflete nossas referências e embaralha nossas coordenadas simbólicas se infiltrou em nosso laço social.” (LEBRUN, 2004, p. 113).



Diante disso, pode-se afirmar que a tecnociência produz traços que imprimem e marcam o funcionamento dos discursos pedagógico e universitário, os quais se compõem a partir dela e disseminam suas ramificações. O autor remata essa série de consequências declarando que a tecnociência “[...] não esgota as potencialidades do sujeito; digamos simplesmente que isso as ‘estreita’.” (LEBRUN, 2004, p. 114).

Fazendo uma menção a um dos quatro discursos elaborados por Lacan (1992), no seminário 17, podemos dizer que, embora seja fato que o S2 que opera no discurso universitário não é o da tecnociência, é perceptível que há consequências do cientificismo ou da tecnociência no discurso universitário; além disso, é apropriado lembrar que os efeitos disso fazem eco na dinâmica social.

A tecnociência e a lógica do consumo

Essa discussão levantada por Lebrun (2004) apresenta compatibilidades com a produção de outros autores que pensam as relações entre os discursos, a tecnociência e o modo de funcionamento capitalista. Carneiro (2004) traça o vínculo desses dois últimos elementos e aborda suas implicações na formação subjetiva. Ele discute que uma característica da ciência atual é a alta velocidade de produção de estratégias tecnológicas que levantam a promessa de completude, ou seja, de preenchimento das faltas via consumo.

Há aí um esvaziamento do sujeito diante do consumo, e assim, paradoxalmente, prescinde-se de sua subjetividade, que acaba apagada. Segundo o autor, essa forma de estabelecer as relações humanas não privilegia os laços com outros sujeitos, e sim com objetos, que, por sinal, são momentâneos e descartáveis, perdendo seu valor assim que são adquiridos, já que logo outros são buscados. Isso quer dizer que o discurso tecnocientífico não implica o sujeito por buscar um objeto determinado que facilite seu cotidiano, como é anunciado, pois a dinâmica do consumo é homogeneizadora (o que move o sujeito é o apetite de consumo), mas, ao mesmo tempo, é excludente, já que o atendimento às solicitações produzidas nos sujeitos pelo mercado não é acessível a todos ao mesmo tempo.

Nessa lógica consumista, o que comparece é a demanda de tamponamento da falta na busca de responder ao mal-estar, que é constitutivo

dos sujeitos. Dessa forma, estes não procuram implicar-se com sua verdade. Os produtos tecnocientíficos adentram o cotidiano do sujeito “[...] mediante a insinuação de ser o semblante do objeto causa de desejo [...]” (CARNEIRO, 2004, p. 287), o que traz consequências, como o agravamento do sintoma e o redimensionamento da posição do sujeito, que fica “[...] alocado em uma posição de ser gozado por uma cadeia incessante de objetos de consumo.” (CARNEIRO, 2004, p. 287). Diante disso, constata-se uma tentativa de tamponar o fracasso do discurso tecnocientífico em se comprometer com aquilo que não pode cumprir, por isso as propagandas de seus objetos inovadores procuram seduzir e induzir ao consumo incessante, contudo o resto desse discurso insiste em fazer perdurar sua lógica de funcionamento encobrendo sua insuficiência.

E esta lógica muda completamente a posição do sujeito que ficando preposicionado ao objeto se planta em uma posição de fixidez, pois se de um lado a ciência, originariamente se ocupava do saber, hoje hibridamente produz objetos com a pretensão de ser apresentado ao sujeito pela via da verdade. Saber e verdade mudam completamente a esfera e a resposta subjetiva. (CARNEIRO, 2004, p. 289).

44

O autor pontua que o sujeito capturado por esse discurso pode ser considerado “preposicionado”, já que a alienação à lógica consumista é uma condição de manutenção nessa posição. Em suas palavras: “[...] não se trata aqui de uma mera retórica ou semântica e sim de uma constatação clínica, pois a gramática não comporta esse sujeito a que nos referimos.” (CARNEIRO, 2004, p. 288).

O ensino mediante os efeitos da tecnociência

Em Lajonquière (1999), assim como em Voltolini (2007), é possível ver que a lógica do consumo de novas metodologias de ensino impõe uma busca incansável de novidades a fim de suplantarem as dificuldades de aprendizado, os baixos índices alcançados nas avaliações, enfim, ultrapassar o fracasso escolar. O consumo de técnicas pedagógicas pode ser considerado “estratégias científico-psicológicas” (LAJONQUIÈRE, 1999) que dominam o campo escolar e vão além, tornando-se marca do modo de pensar moderno.



Podese, aqui, novamente refletir sobre a impregnação das resultantes científicas, para a qual Lebrun chama a atenção, comentando as três gerações que dessa produção resultaram e com que nos deparamos atualmente.

A partir disso, podemos distinguir discurso do homem de ciência – o da primeira geração, aquela em que a enunciação ainda está presente, mas em que já existe o voto de fazê-la desaparecer –, discurso científico – no qual prima o apagamento da enunciação e no qual é provida a autoridade dos enunciados apenas – e, por fim, discurso técnico – em que lidamos apenas com enunciados, sem o vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a sequência desses discursos. (LEBRUN, 2004, p. 56).

Do arranjo dessas gerações, derivou uma subversão: a “autoridade” da “tecnociência” ou do cientificismo superou a da própria ciência, já o que a primeira estampa um regimento próprio, que beira o totalitarismo. Voltolini (2007) comenta que a ciência, na época dos estudos físicos e astronômicos que determinaram a metodologia científica de Galileu, provocava um encantamento pelas mudanças das visões de mundo e pela emergência de novas perspectivas que alterava o campo das ideias. Entretanto, atualmente, o deslumbre gira em torno dos produtos da ciência, os quais dizem respeito ao “[...] triunfo inegável da dimensão Técnica (aqui com maiúscula para indicar a tendência atual de a discussão técnica emancipar-se de qualquer outra discussão).” (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

45

Os métodos pedagógicos priorizam a construção de normas e procedimentos no trato de um conjunto de conhecimentos que, independente da área ou do campo, possuem as mesmas normas consideradas adequadas, apagando as particularidades de cada disciplina e apostando na sobreposição da administração e da gestão da aprendizagem ou do desenvolvimento. Desse modo, o discurso pedagógico enaltece o gerenciamento, muitas vezes, em detrimento de seus objetivos. Como o autor salienta, “[...] a questão metodológica, típica da tecnociência, não poderá evitar deparar-se com a confusão de rumo, inevitável para quem, apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde está indo.” (VOLTOLINI, 2007, p. 200).

Em síntese, nas relações próprias ao discurso tecnocientífico, o saber tornou-se objeto de consumo, em que a técnica prevalece em detrimento do



aprofundamento teórico. Isso que é vigente no discurso pedagógico¹ também se articula com o universitário, o qual opera com a possibilidade de se parcializar o saber, voltando-se, sobretudo, para as especializações. De acordo com o autor acima mencionado, esse discurso está direcionado para “[...] os superespecialistas, cada vez mais fechados em seus campos em busca do máximo controle sobre o mínimo problema, cada vez mais focal, sobre o qual acreditariam poder ter o máximo de eficácia.” (VOLTO LINI, 2007, p. 202).

Diante disso, um paradoxo se instala, pois, à medida que se parcializa o saber, o fragmento deste que se busca dominar funciona como um imperativo, uma ditadura do saber. Além disso, é fundamental para o discurso universitário a delegação ao arcabouço científico do valor de verdade, certificada pelo nome do autor. Lacan comenta que essas questões incidem sobre o discurso universitário de uma forma problemática.

[...] o lugar que provisoriamente chamaremos de dominante é isto, S2, que se especifica por ser, não saber-de-tudo, nós não chegaremos a [ç], mas tudo-saber. Entendam o que se afirma por não ser nada mais do que saber, e que se chama, na linguagem corrente, burocracia. (LACAN, 1992, p. 29).

46

Diante de um outro paradoxo entre fragmentação/ imediatismo e apagamento das particularidades exigidas por esses discursos, é retomada a questão inicial: como é que o que é da ordem do saber passa à mercadoria? No artigo “Mas o professor tem de saber... como se diz... aproveitar o aluno...”, Roure (2000) discute o processo de “transmissão/ aquisição/ produção do conhecimento” apontando os diversos componentes típicos dos meios de funcionamento do discurso capitalista, os quais potencializaram os efeitos predominantes nas diferentes instituições sociais, não isentando o ambiente escolar. Partindo da consideração de que a incidência discursiva redimensiona mudanças socioculturais, é correto afirmar que as consequências de uma lógica mercadológica que visa a resultados expressos numericamente minam o campo pedagógico.

Analisando a fala de estudantes de pedagogia de uma universidade particular, a autora afirma que “[...] as relações pedagógicas parecem nos ser constituídas pela relação sujeito consumidor/ objeto consumido.” (ROURE, 2000, p. 15). Ela, ainda, exemplifica que os “trabalhos” acadêmicos solicitados pelos professores aos alunos deixam de ter o cunho que o próprio título traz



para “[...] ser considerado como mercadoria, deslocamento que acredito estar materializado no uso reiterado do significante nota.” (ROURE, 2000, p. 15). Essa era a demanda dos alunos endereçada aos professores. Não havia ali a demanda por uma formação séria e voltada para o aprofundamento teórico. O foco exclusivo nessa redução da produção, sintetizada em um algarismo, é um aspecto tributário do discurso que impera no campo social como um todo, que é o discurso do capitalista, sendo possível identificar nele um “efeito circular”. (ROURE, 2000).

A circularidade é também um traço marcante no discurso pedagógico, que é um tipo discursivo trabalhado por Orlandi (1996), pondo em pauta alguns elementos dissimulados nas relações escolares. Essa dissimulação diz respeito ao jogo ideológico presente no discurso pedagógico, que tem como função manter uma dinâmica de circularidade que sustenta a instituição escolar por meio da transmissão de recortes informativos. Esses possuem o respaldo científico, mas, como passam pelo funil do discurso pedagógico, adquirem um caráter cientificista e tornam-se reconhecidos como conhecimentos legítimos.

Uma característica da figuração mais recente desse discurso é a busca pela formação de indivíduos autônomos, ativos e conscientes. Embora inclua, em sua configuração, a possibilidade de crítica e transformação, ele não tem, geralmente, no meio escolar, em qualquer nível de ensino, levantado questionamentos; não tem causado polêmicas, impactos, ou gerado impasses. Ao contrário, tem sido aceito e defendido. Como segue a lógica do sistema vigente, muitas vezes, incita a impregnação não só no ambiente pedagógico, mas também nas diferentes áreas do conhecimento científico, tornando-se, atualmente, unânime a predominância de um discurso circular.

Orlandi (1996) diz que, ao acrescentar a crítica, o questionamento, a reflexão ou algo que levante a polêmica, abre-se a possibilidade de romper com a reprodução que possui uma dinâmica circular, a qual é alienante. Essa ruptura poderia trazer, como efeito, uma ramificação de transição do discurso pedagógico para o discurso educacional. Esse redirecionamento será tratado logo a seguir quando a autora apresenta as tipologias que estão em funcionamento no discurso pedagógico: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Trata-se de três tipos de funcionamento que podem operar no discurso pedagógico.

Segundo a autora, todos os discursos têm, como objeto, o material textual, formado pelos processos parafrástico e polissêmico, “[...] que são

constitutivos da tensão que produz o texto.” (ORLANDI, 1996, p. 15). Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar nos elementos trabalhados pela Análise do Discurso, é importante ressaltar o ponto de partida para a concepção de discurso, conforme essa abordagem. Discurso pode ser considerado, grosso modo, como o lugar de observação da relação entre sujeito e ideologia, ou, com outras palavras, entre língua, sujeito e história.

O discurso autoritário, conforme Orlandi (1996), caracteriza-se, principalmente, pela paráfrase e pela monossemia. Como exemplos típicos dessa configuração, a autora cita os discursos religioso e didático. Por outro lado, no discurso lúdico, em que há a exposição direta entre os interlocutores e o objeto da interlocução, produz-se a polissemia aberta, permitindo como um dos resultados o não-sentido, que é fundamentado pela liberdade e pela reversibilidade. Por sua vez, no discurso polêmico, a reversibilidade pode acontecer, possibilitando a alternância de papéis e o confronto entre as ideias; nesse caso, a polissemia é produzida de forma controlada, porquanto os participantes dizem a direção do objeto, não se expondo a ele.

48 Pode-se observar como ponto interessante que, no discurso autoritário, que é a configuração atual do discurso pedagógico, “[...] o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo [...]” (ORLANDI, 1996, p. 15), que pouco admite a polissemia, já que faz prevalecer o imperativo ordenador que considera o sujeito um instrumento de comando. Essa organização hierarquizada e a estabilidade dos papéis dos sujeitos são desdobramentos do discurso autoritário que abrangem a formação social em que estamos situados.

O discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido). (ORLANDI, 1996, p. 85).

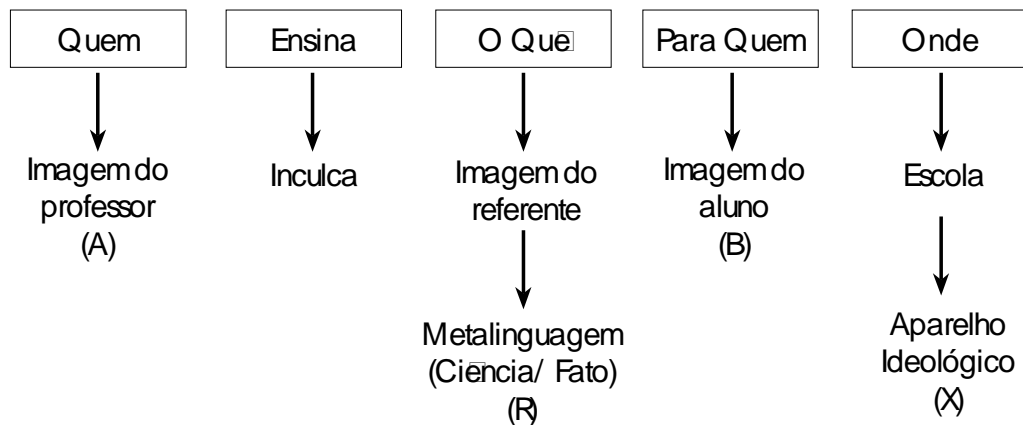
Para apresentar esse funcionamento que sempre percorre a mesma trajetória, circular, a autora apresenta um esquema que aborda a dinâmica do discurso pedagógico, prestigiado pelo estatuto de cientificidade, que é mantido por uma instituição de grande reconhecimento e alcance: a escola. Sendo um discurso autoritário, seu foco é operar o ensino por via da inculcação,



visando manter o ciclo de permanência da dinâmica social, por isso é perceptível o caráter reprodutivo da escola, já que desconsidera alguns fatores para enaltecer sua legitimidade.

Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução. (ORLANDI, 1996, p. 86).

Para explicitar como é que se constitui esse “percurso estrito da comunicação pedagógica”, Orlandi (1996, p. 16) propõe o seguinte esquema:



Além de explicar o que ela denomina de circularidade, Orlandi esclarece, inclusive, que esse discurso se constitui como “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.” (ORLANDI, 1996, p. 28). Esta, como aparelho ideológico, tem, como principal função, a reprodução sociocultural que visa à permanência do status quo. Isso faz com que a recorrência constante de seu modo de operar, apresentado no esquema, seja a via



de seu funcionamento. A escola, como esteio do discurso pedagógico, trama sua rede que imprime uma circularidade em seu regimento e em sua forma de trabalho. E o que esse discurso transmite? Transmite informações que passaram sob o crivo da cientificidade, as quais são imbuídas da ideologia que se repassa recursivamente. Essa circularidade de informações tornou-se regulamentada por ações que se validam por seguir o próprio modelo escolar que, por sua vez, está legitimado pela sociedade formada sob efeitos do discurso pedagógico.

A circularidade só se torna possível pela posição ocupada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino, a começar pelo professor, que porta uma imagem ideal que o autoriza, já que transmite um saber legitimado pelo estatuto de cientificidade. A imagem ideal do professor ocupa a um patamar de superioridade justamente porque seu dizer é fruto de uma apropriação ou tentativa de reprodução das informações elaboradas por um cientista. Essa “cientificidade” é constitutiva do discurso pedagógico. Isso quer dizer que o nível de respeitabilidade ocupado pela voz docente é permitido pelo prestígio oriundo da formalidade científica. Nesse caso, há uma tentativa de equiparar dizer e saber, já que “[...] a voz do saber fala no professor.” (ORLANDI, 1996, p. 21).

50

Um dos fatores próprios, portanto, ao discurso pedagógico é a cientificidade das informações trabalhadas, as quais são recortes que sofreram reduções e, às vezes, até deturpações ao serem repassadas aos livros didáticos, porém são autorizadas e divulgadas com estatuto de verdade por possuírem o aval de cientificidade². É importante atribuir relevância ao termo cientificidade como reconhecimento de uma referência bem considerada e autorizada socialmente, entretanto o discurso pedagógico não segue em consonância com o discurso da ciência, que busca a produção de saberes; ao contrário, se apropria das produções científicas. “O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade.” (ORLANDI, 1996, p. 30).

Esse discurso é prestigiado e valorizado pela sociedade, tendo papéis bem definidos em relação ao professor e ao aluno, como é possível observar no esquema da autora. O professor, apegado às informações produzidas pela ciência, omite sua voz de sujeito, e essa apropriação veicula apenas informações técnicas. Sendo assim, para a autora, o discurso pedagógico se caracteriza



[...] pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização. (ORLANDI, 1996, p. 28).

A tutela oferecida pelo professor, amparada pelo suporte da cientificidade, sedimenta o discurso pedagógico, que, embora comporte algumas diferenças, garante o mesmo funcionamento, circular. Nas relações estabelecidas nesse discurso, principalmente entre professor e aluno, “[...] desenvolvem-se [...] tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exarcebado ao paternalismo mais doce [...]” (ORLANDI, 1996, p. 31), contudo o modo de operar fundamentalmente já está predefinido desde o acesso à instituição. Segundo a autora, no intervalo da imagem ideal do professor (como aquele que detém o saber) e a imagem ideal daquele que não é possuidor dessa autoridade (o aluno) está a ideologia, que é concebida como a reunião de ações e de representações que ultrapassa as intenções, os conflitos dos sujeitos e as posições que ocupam. “Há, em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está.” (ORLANDI, 1996, p. 34).

51

Esse enfoque da Análise do Discurso dado por Orlandi (1996) é condzidente com o referencial teórico a que se filia. Conforme se observa, é a dimensão ideológica que orienta seu campo, pois, embora seja certo que, na relação de interlocução discutida, há sempre algo que escapa, que não está no controle de um sujeito ou de outro, o que mais interessa à autora é que, nesse momento, emerge uma possibilidade de crítica. É essa a bandeira de Orlandi (1996) perante a formatação do discurso pedagógico atual, ou seja, ela se mostra convicta em dizer que a organização autoritária desse discurso pode quebrar-se diante da tentativa dos envolvidos na área pedagógica de superar essa fixidez. Sua construção evidencia que se trata de uma elaboração que conjuga formações discursivas e ideológicas, que oferecem, por sua vez, as condições de um sujeito a se situar com a possibilidade de tornar-se crítico e autônomo.

Trata-se, então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos que nos cristalizam



(os que se pronunciam sobre a educação). Também não vejo o procedimento autoritário como o de simples e pura exclusão, trata-se antes de dominação, e o dominador não exclui o dominado, o incorpora como tal. (ORLANDI, 1996, p. 35).

É importante ressaltar, entretanto, que um dos objetivos, deste artigo, conforme pode-se depreender do momento que trouxemos Lebrum (2004), Carneiro (2004) e, sobretudo, Lacan (1992), é pensar como, a partir de um discurso, engendra-se o processo de constituição subjetiva. A proposta deste artigo, portanto, diferencia-se num ponto radical com relação ao enfoque que foi privilegiado pelo percurso de Orlandi (1996). Trata-se de duas perspectivas que possuem pontos de partida distintos, pois, em vez da relação discurso-ideologia-sujeito, o que se toma aqui como sustentáculo fundamental é a consideração do inconsciente, estruturado como uma linguagem, ou seja, a questão agora se desloca para esta outra, primordial: será possível pensar o efeito sujeito como decorrência de um discurso?

Conforme se afirmou anteriormente, a lógica consumista da tecnociência e seu modo peculiar de tamponar a falta, com as substituições incessantes de respostas prontas ao mal-estar, que é constitutivo do sujeito, expulsam de seu arcabouço o que se poderia chamar de a verdade de um sujeito. Os produtos tecnocientíficos substituem toda e qualquer verdade singular e exclui, definitivamente, a possibilidade de subjetivação, que, em outras palavras, poderia aqui ser considerada como a implicação de um sujeito com suas marcas constitutivas, ou ainda, o modo singular de um sujeito se haver com suas diferenças.

Outro ponto já afirmado é que os discursos pedagógico e universitário, nos quais essa falta se encontra também tamponada, não querem saber do impossível, considerando que o ideal de abarcar a totalidade e atingir uma completude está sempre suposto em uma nova técnica ou metodologia. Como se sustentam na exclusão das diferenças, dos fracassos, das falhas e dos rastros singulares do sujeito, fundam um mundo administrativamente determinado em que não há mais espanto, nem surpresa e nenhuma subversão ao instituído que possa trazer, de fato, consequências.

Quinet (2006, p. 20) comenta que “[...] o discurso do mestre moderno é o discurso universitário: o mestre foi substituído pelo saber universal científico.” Segundo ele, esse discurso, que a tudo oferece respostas, anuncia “a divinização do saber”, ou seja, conforme as palavras de Lacan (1992, p. 61): ao se



passar qualquer saber pelo discurso universitário, promove-se, inevitavelmente, algo da ordem de uma distorção, de uma refração e de uma aderência, pois “[...] é ao querer sair do discurso universitário que se volta implacavelmente a entrar nele. Isto se acompanha a cada passo.”

$s_2 \rightarrow a$

S1 §

Pode-se observar no matema desse discurso, conforme proposto por Lacan (1992), que o campo do sujeito está formado dos significantes do saber, no entanto, está vazio de sujeito. Para Quinet (2006, p. 21), “[...] o sujeito dividido como produto da ciência, resto do saber científico, é também aquele que é excluído por ela.” Há uma tentativa de estabelecer um saber em cima da verdade, já que o agente que prevalece na universidade é o saber referido a uma corrente teórica, então a validação do saber ocorre por meio da repetição, da acumulação e do uso de citações textuais. Sendo assim, é no agente que se localiza o saber, no entanto ele é sustentado pelo S1, em que há um nome de um autor no qual o professor se baseia. Este sempre fala em nome de outro, visto que o intuito é autorizar e imprimir legitimidade à produção intelectual.

53

No discurso universitário, o § está no lugar da produção, sendo o saber o eixo central desse discurso, então pode levantar-se a questão: que produção é essa esteada, atualmente, no discurso tecnocientífico? Resulta-se daí o sujeito dividido ou barrado pelos efeitos dos significantes, mas que não permite a manifestação de subjetividade, já que a única via pela qual o discurso indica é a busca do saber derivado da ciência. Segundo Lebrun (apud MELMAN, 2003, p. 68), “[...] estamos substituindo o desdobramento dessa questão [do saber] por uma resposta que fornece acumulações de conhecimentos, chegando literalmente a apagar qualquer voto de saber”. Quanto a isso, um exemplo corriqueiro às atividades atuais das universidades é a ênfase e a valorização das técnicas e das disciplinas preocupadas, exclusivamente, com uma formação imediatista; o que não se tolera nunca é sair de uma aula, ou de um curso, sem alguma resposta aplicável.

Atualmente, a tendência tanto pedagógica quanto universitária é não apresentar dúvidas e inquietações, já que estas são provocadas pela



presentificação da falta, elemento que o próprio funcionamento discursivo tenta encobrir por meio das técnicas de trabalho com os conteúdos. Parecendo sempre novos, o que, na verdade, se constata, nessas duas figurações de discurso, é um completo engessamento, pois elas se tornam possíveis pela sua capacidade de aderir tão facilmente aos “novos” resultados científicos, ou seja, elas mantêm seu funcionamento, mas com uma roupagem sempre nova. Dessa forma, são caracterizadas pela busca insaciável de absorver os produtos e as inovações derivados da ciência.

Nessa constante troca de versões, técnicas e metodologias, a essência do discurso permanece num curto-circuito de um dizer para si. Diante disso, pode-se afirmar que uma marca desse discurso é a busca do status de cientificidade em outras áreas. Essa observação é convergente com o “ciclo vicioso”³ que diz respeito ao funcionamento do discurso pedagógico, que sempre tende a procurar novos parâmetros absorvendo as novidades tecnocientíficas e a buscar novas formas de instrumentalizar os saberes produzidos pela ciência. Dessa forma, é típico do discurso pedagógico aderir a diferentes roupagens e aos métodos que partem de fundamentos psicológicos.

54 Pode-se identificar, então, um procedimento típico ao meio escolar, que é justamente a forma de apropriação das premissas psicológicas manejadas pela pedagogia a fim de criar novos referenciais técnicos. Conforme comenta Voltolini (2007, p. 207), pode-se situar a [o] espaço “[...] que ocupa na preocupação da Pedagogia atual o debate de Flaget ou Vigotsky, autores que foram reduzidos, em suas contribuições teóricas, apenas àquilo que deles se poderia retirar de subsídio para uma metodologia.” Essa procura incessante de novidades para a reformulação e para a instituição de novos paradigmas funciona como um motor pedagógico que não se autoriza dizer sobre a formação dos sujeitos, o ensino ou a aprendizagem sem se remeter à produção de outra área do conhecimento.

Em síntese, a formação discursiva do campo pedagógico movimentar-se para a promoção de uma imagem ideal de aluno que ela busca sustentar. A esse respeito, Voltolini diz:

[...] se tomarmos a evolução histórica do saber pedagógico, podemos verificar que as idéias que se sucederam no matizamento das práticas pedagógicas não mantinham uma relação lógica de sucessão. Não se pode dizer que a cada virada histórica havia uma superação epistemológica da era anterior. Mas algo persiste



sem alteração em todas essas viradas e permanece vigente em todas as idéias que marcaram época e se impuseram como o matiz de práticas pedagógicas: a promoção e a sustentação de uma imagem ideal de homem. (VOLTO LINI, 2007, p. 3).

Ressalta-se, por fim, que a discussão, como se tentou neste artigo, desses efeitos do discurso tecnocientífico, que se presentificam no meio acadêmico em todos os níveis de ensino, tornando-se traços culturais que se propagam na estrutura social e, conseqüentemente, circunscrevem uma certa concepção de sujeito, pode sinalizar para algum caminho possivelmente conseqüente. Mesmo com a constatação de que se trata de uma lógica que implica todos, inclusive os autores deste texto, vale a pena discutir estudos, dizeres e posicionamentos sobre a reprodução desses arranjos tecnocientíficos. A esperança é que, no meio do caminho, à medida que não nos calamos, e sim nos pomos a desconfiar e a perguntar, algumas diferenças produzam, de fato, algum deslocamento.

Notas

- 1 Para o aprofundamento na temática sobre as noções de discurso pedagógico, trabalhada por Orlandi (1996), e discurso universitário, elaborado por Lacan (1992), indicamos a leitura da dissertação de mestrado Discurso pedagógico e discurso universitário: uma aproximação de Ribeiro (2008).
- 2 Ao longo do artigo os termos cientificidade, cientificismo e tecnociência são tomados como equivalentes. Eles dizem respeito àquilo que é derivado da ciência e que sofreu alterações.
- 3 Expressão utilizada por Leandro de Lajonquière em exposição oral na Faculdade de Educação da UFG em 17/ 05/ 08.

55

Referências

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. Sujeito, sofrimento psíquico e subjetividade: uma posição. Revista mal-estar e subjetividade, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 277-95, set. 2004. Disponível em: <[www.unifor.br/notitia/ file/ 181.pdf](http://www.unifor.br/notitia/file/181.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2008.

DESCARTES. Discurso do método. Versão eletrônica dos membros do grupo de discussão Acrópolis. Disponível em: <[www.cfh.ufsc.br/ ~wfil/ discurso.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/discurso.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2008.



LACAN, Jacques. O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Zahar, 1992.

LADONQUIÈRE, Leandro de. Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEBRUN, Jean-Pierre. Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MELMAN, Charles. O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço; entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

QUINET, Antonio. Psicose e laço social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. Discurso pedagógico e discurso universitário: uma aproximação. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

56 ROURE, Glacy Queiroz de. Mas o professor tem de saber... como se diz... aproveitar o aluno... Educativa, Goiânia, v. 3, p. 11-26, jan./ dez. 2000.

VOLTOLINI, Rinaldo. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: COLÓQUIO DO LEPSI IF/ FEUSP, 3., 2002, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2002. p. 1-5. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 maio 2008.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina Virgínia de Araujo; AIRES, Sueli; VERAS, Viviane (Org.). Linguagem e gozo. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli
Universidade Federal de Goiás | Goiânia | Goiás
Faculdade de Educação
Grupo de Pesquisa Em Torno da Letra: leitura, escrita e transmissão
Email | cgiovani@gmail.com



Profa. Ms. Pollyanna Rosa Ribeiro
Secretaria Municipal de Educação | Goiânia | Goiás
Centro Municipal de Educação Infantil Cecília Meirelles
Em Torno da Letra: leitura, escrita e transmissão
Email | pollyanna.rosa.ribeiro@gmail.com

Recebido 25 ago. 2009

Aceito 15 out. 2009